

Gruschka, Andreas

## Mit Regelverletzungen umgehen. Was dabei gelernt werden kann und muss

*Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 24-42



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Mit Regelverletzungen umgehen. Was dabei gelernt werden kann und muss - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 24-42 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83873 - DOI: 10.25656/01:8387

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-83873>

<https://doi.org/10.25656/01:8387>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 30

FRÜHJAHR 2003

---

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BÜCHSE DER PANDORA

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
in der BÜchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Tel. 0251/51747

*Schriftleitung:*

Gisela Blankertz	Dr. Sieglinde Jörnitz
Potstiege 48	Leipzigerstr. 49
48161 Münster	60487 Frankfurt/Main

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Telefon 0251/51747  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO inkl. Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

**Copyright:**

© 2003 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISBN 3-88178-140-0  
ISSN 0933-6389

*Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:*

BÜchse der Pandora Verlags-GmbH, 35538 Wetzlar, Postfach 2820

*Einband und Ausstattung:* Peter Großhaus, Wetzlar

*Gesamtherstellung:* Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

**Aktuelles Thema**

- 5 *Stefan Blankertz*  
Unternehmen Schule?  
Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung  
marktlicher Schulstrukturreformen

**Kältestudie I**

- 24 *Andreas Gruschka*  
Mit Regelverletzungen umgehen -  
Was dabei gelernt werden kann und muss

**Kältestudie II**

- 43 *Rainer Pagel*  
Psychiatrische Pillen statt Pädagogik  
Kritische Anmerkungen zur ADHS-Diagnose und  
der damit verbundenen Verabreichung von Ritalin®

**Der Reformvorschlag**

- 54 *Ulrich Oevermann*  
Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht  
und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?

**Diskussion I**

- 71 *Andreas Gruschka*  
Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

**Diskussion II**

- 80 *Stefan Blankertz*  
Professionalisierung oder Standesinteressen?

**Didaktikum**

- 85 *Sieglinde Jorntz*  
erschließen - abschließen - ausschließen  
Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

**Marktforschung**

- 98 *Karl-Heinz Dammer*  
Pädagogischer Thanatos  
Ober die Fallstricke der Werbung für den Lehrerberuf

**Dokumentation**

- 102 Erziehung: Überwiegend dilettantisch

*Andreas Gruschka*

## Mit Regelverletzungen umgehen – Was dabei gelernt werden kann und muss

### I

Eine angehende Erzieherin hat von der Ausbildungsschule den Auftrag erhalten, in ihrem Praktikum Episoden zu sammeln und aufzuschreiben, mit denen sie für sie zentrale Erlebnisse im Umgang mit Kindern und der Bewältigung der ihr gestellten Aufgaben dokumentieren kann. Die kleinen Geschichten sollen exemplarisch deutlich machen, wie sie »Handlungsweisen« bewältigt hat, die für den Alltag von Erziehern im Kindergarten typisch sind.<sup>1</sup>

Diese Schülerin hatte u.a. die Handlungsweise »mit Regelverletzungen umgehen« ausgewählt. Die schien ihr besonders problematisch zu sein, denn sie befürchtete, sie würde im Falle von Regelübertretungen von den Kindern nicht als Autoritätsperson angesehen und insofern mit ihren eingreifenden Reaktionen nicht ernst genommen. Auch dort, wo das Autoritätsproblem für die Kinder nicht bestünde, bliebe es eines für sie: Disziplinierend auf Regelverletzungen zu reagieren, bedeutet für sie, etwas tun zu müssen, was sie lieber nicht täte, nämlich mit dem Aussprechen von Sanktionen eine Rolle einzunehmen, die sie als Freundin und Kameradin der Kinder möglichst vermeiden möchte.

Damit ist ein typisches Anfängerproblem markiert. Die angehende Erzieherin steht in einem normativen Konflikt zwischen der eigenen Berufsrollenvorstellung (Kamerad und Freundin der Kinder zu sein) und der Aufgabe, die sie als Erzieherin zu erfüllen hat (für die Durchsetzung und Übernahme des sozialen Regelwerkes bei den Kindern zu sorgen). Sie muss lernen, zwischen beiden pädagogischen Perspektiven zu vermitteln. Dies geschieht nicht theoretisch in dem Sinne, dass es zur Konstruktion einer Leitvorstellung käme, mit der sie Kameradin und Erzieherin zugleich sein kann, sondern praktisch, als Erfahrung der eigenen Fähigkeit, in der Rolle der Erzieherin gegenüber Kindern, die Regeln verletzen, so zu agieren, dass sie sich in ihrem Verhalten wiederkennen kann.

Dergleichen kann man nicht planen. Es entsteht in der Praxis, gleichsam spontan, als eine um Konsistenz bemühte, zielgerichtete, in der Regel intelligente Reaktion auf einen unvorhergesehenen Ausdruck einer erwarteten Aufgabenstellung. Diese wie die Situation, in der sie konkret wird, ist weitgehend determiniert. Die Regeln, die verletzt werden können, existieren bereits, bevor die Praktikantin mit ihnen konfrontiert wird und das bedeutet auch, dass es Regeln gibt, wie auf die Verletzungen reagiert werden muss. Die Kinder verletzen die Regeln oft nicht aus Unkenntnis, sondern im

Wissen um sie und die möglichen Sanktionen. Es handelt sich also um routinisierte Konflikte. Allein für den Anfänger sind sie dies nicht.

Die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz wird fokussiert an der Abarbeitung solcher Konflikte. Es handelt sich nicht selten um Schlüsselszenen, während deren Bewältigung die generativen Problemlösungsmuster der Erzieher entstehen und stabil werden. Das Regelwerk einer vorgefundenen pädagogischen Praxis kommt so beim Nachwuchs an. Die anfängliche Widerständigkeit der Novizen erklärt sich aus ihrer eingebrachten Distanz zu den Selbstverständlichkeiten der Praxis. An deren Problematisierung und der von der Praxis erzwungenen Lösung des Anfängerproblems lässt sich also eindrücklich studieren, wie Praxis funktioniert. Die Kraft und Eigendynamik der Problemlösungsroutinen im Alltag einer pädagogischen Praxis wird aus der Sicht des Neulings als solche unmittelbar erfahrbare. Das macht die Rekonstruktion des Protokolls eines solchen Versuchs doppelt interessant: Wir erfahren etwas über den empirischen Bildungsvorgang eines Anfängers und wir erfahren etwas über die widersprüchliche Einheit des pädagogischen Ziels einer adressatenspezifischen Interventionspraxis und der routinierten Problemlösungsmuster.

Die Rekonstruktion erfolgt sequenzanalytisch, d.h. Einheit für Einheit wird die Erziehungsepisode unter dem Gesichtspunkt der möglichen Motivierungen des protokollierten Handelns der Praktikantin analysiert.

## II

*Als ich gerade vom Kindergartenhof aus in die Gruppe ging, sah ich, dass Sylvia, die Erzieherin unserer Gruppe, vor Torsten (4.8), einem für sein Alter sehr kleinen Jungen, dessen Stimmhöhe kaum den Flüsterton überschreitet, kniete und zu ihm sagte: »Ich habe keine Sachen mehr zum Umziehen für Dich. Du gehst heute nicht mehr raus. Du bleibst jetzt im Gruppenraum und wartest auf deine Mutter«.*

Die Protokollantin (P) beobachtet eine Szene zwischen der Erzieherin und einem Jungen. Die Kindergruppe ist im Begriff, den Gruppenraum zu verlassen, um eine Freispielphase im Kindergartenhof zu beginnen. Torsten wird von der Erzieherin darauf aufmerksam gemacht, dass er nicht mehr raus dürfe, da sie »keine Sachen mehr zum Umziehen« für ihn habe. Augenscheinlich hat das Kind sich nass gemacht. Das »keine mehr« indiziert, dass das Kind schon einmal die Kleidung gewechselt bekommen hat. Über die Gründe für das Einnässen erfahren wir im Gespräch der Erzieherin mit dem Kind nichts. Dem Jungen wird eine allgemeine Regel des Hauses aus seiner Perspektive verdeutlicht: Wer in die Hose gemacht hat, der darf mit seinen nassen Sachen nicht nach draußen. Das »ich habe keine [...]. Du gehst nicht mehr raus« erklärt dem Jungen das Nicht-Mehr-Raus-Dürfen als natürliche Folge des Einnässens. Das Verbot soll von ihm nicht als eine Strafe für das Nassmachen der Hosen wahrgenommen werden. Nicht einmal als eine erzieherische Maßnahme wird die Regel dargestellt.

Fraglich bleibt, ob die Abkopplung von diesen pädagogischen Implikationen durch die rein sachliche Erklärung funktionieren kann. Denn sie richtet sich an ein Kind und nicht an einen Erzieher oder Erwachsenen. Das Kind wird nicht allein oder primär die sachliche Anwendung einer Regel in dem Verbot sehen, den Hof nicht betreten zu dürfen. Es blickt vor allem auf die Folgen: nicht mehr mit den anderen Kindern draußen spielen zu können und allein im Gruppenraum zurückbleiben zu müssen.

Die Erzieherin verzichtet auf jede weitere Form der Vermittlung des Bedürfnisses des Kindes, an den Gruppenaktivitäten teilzunehmen, mit dem Hinderungsgrund. Sie könnte sich darum bemühen, indem sie die dem Kind besonders wichtigen Spielpartner aufforderte, mit Torsten im Gruppenraum zu spielen.

P, die das Geschehen auf ihrem Weg in den Hof beobachtet hat, nimmt Torsten als einen besonderen Jungen wahr. Sie sucht nach Hinweisen, die das abweichende Verhalten des Kindes (nämlich wiederholt am Tage die Hose nass zu machen) erklären könnten. Sie sieht in Torsten einen für sein Alter vergleichsweise kleinen und mit einer kaum den Flüsterton überschreitenden Stimmlage auftretenden Jungen. Beides versteht sie als Zeichen, dass das Kind mehr Zuwendung bekommen muss: Vielleicht hat es Probleme, weil es verglichen mit den Altersgenossen so klein ist, vielleicht drückt sich im Flüsterton das Bemühen aus, als auffälliges Kind nicht aufzufallen?

*Sylvia stand auf und ging auf den Hof.*

Wie zur Bekräftigung der gegebenen Zwangsläufigkeit des Verbotes begibt sich die Erzieherin nach ihrer Erklärung wieder an die Arbeit, d.h. wohl zur Gruppe, deren Freispiel sie nun beaufsichtigen wird. Das kann man als Beobachter (aus der Perspektive der Erzählerin P) positiv hervorheben, aber auch negativ bewerten. In dem ersten Fall soll dem Kind mit der sparsamen Reaktion deutlich gemacht werden, dass Sylvia für ihn nichts mehr tun könne, das Verbleiben im Gruppenraum bedeute keine Zurücksetzung des Kindes. Sein Freispiel sei lediglich in den Gruppenraum verlegt. Im bewussten Verzicht auf jeden Anflug einer moralisierenden Bemerkung oder Geste wird die Neutralität des Vorganges auch angesichts der Tatsache unterstrichen, dass er für das Kind alles andere als bedeutungslos sein mag.

In der negativen Lesart zeigt sich die Erzieherin desinteressiert an der möglichen Zurücksetzung des Kindes, das mit allen anderen draußen spielen will und nun allein im Gruppenraum zurück bleiben muss.

*Torsten zog ein genervtes Gesicht.*

P, die auf Torstens Reaktion neugierig geworden ist, möchte erkennen, ob das Kind mit der Anweisung (k)ein Problem hat. Sie bemerkt an seinem Gesichtsausdruck, dass ihm dies etwas ausmacht.

Ein »genervtes Gesicht« ist die sprachliche Beschreibung eines emotionalen Zustandes, wobei die Sprache und die Gefühlsebene einer vielleicht 17jährigen Pubertierenden auf das Erleben eines Fünfjährigen übertragen wird. »Genervt« sind

Jugendliche nämlich bevorzugt, wenn sie mit moralischen Anwürfen und erzieherischer Kritik belegt werden, die darauf hinauslaufen, die Vernünftigkeit von den Kindern einzuklagen, die diese für sich selbst beanspruchen (Du hast doch selbst gesagt, du wolltest zukünftig ...), oder wenn im Gegensatz dazu ein Verhalten angemahnt wird, das durch ein Maß an Unmündigkeit gefährdet wird, welches die Jugendlichen für sich ablehnen (Wann kommst du heute Nacht zurück?). »Genervt« sind sie, wenn die Erwachsenen durch insistierende Hinweise zeigen, dass sie Maßstäbe für das Verhalten setzen, denen die Kritisierten sich nicht mehr unterworfen sehen wollen.

Kindergartenkinder reagieren nicht entsprechend auf Erziehung. Demnach blickt das Kind in den Augen von P, als ob ihm etwas auf die Nerven ginge. In dieser Bestimmung des emotionalen Ausdrucks wird eine Vermutung ausgesprochen, die man etwa so übersetzen kann: Das Kind ist genervt, weil ihm immer wieder etwas (etwa mit Bezug auf die nassen Hosen) verboten wird. Die Reaktion will das Kind abschütteln, aber es kann nicht verhindern, immer wieder darauf gestoßen zu werden. »Genervt« kann aber auch bedeuten, dass das Kind die Anweisung mit Bezug auf seine nassen Hosen, im Gruppenraum zu bleiben, nicht akzeptiert, es nicht einsieht, warum es diese Regel gibt, nach der es nun nicht draußen mitspielen darf. »Genervt« kann schließlich verstanden werden als Ausdruck der Beziehung von Sylvia zu Torsten, die immer wieder in dieser Weise auf seine Unpässlichkeit reagiert. All diesen Unbestimmtheiten des Ausdrucks liegt jedoch die übergreifende Wahrnehmung zugrunde, nach der der Junge sich nicht so einfach der Anweisung fügen will und insofern sucht P nach Hinweisen bei Torsten, um den bei ihr bereits vorhandenen Impuls, sich um den Jungen zu kümmern, umsetzen zu können.

*Ich ging auf Torsten zu und kniete mich zu ihm. Ich erklärte ihm in ruhigem Ton: »Torsten, wenn du mit der nassen Hose auf den Hof gehst, erkältest du dich. Dann bekommst du Schnupfen und Husten. Das möchtest du doch sicher nicht, oder?«*

P übernimmt Torsten und damit unterläuft sie die Selbstverständlichkeit und Verbindlichkeit, mit der die Erzieherin ihre Anweisung ausgesprochen hat. Eigentlich gibt es nichts mehr zu besprechen oder zu diskutieren. Ihre Zuwendung zu Torsten impliziert eine Kritik am Verhalten von Sylvia. Das ist bemerkenswert für eine Praktikantin, die damit möglicherweise einen Konflikt mit ihrer zeitweisen Vorgesetzten riskiert. P kniet sich nieder und begibt sich damit auf Augenhöhe mit Torsten. Ihr Ansatz, mit dem Kind ins Gespräch zu kommen, besteht in der erweiterten Erklärung des Vorgangs.

Das macht nur Sinn, wenn sie unterstellen kann, dass Torsten nicht wirklich verstanden hat, was die Regel für ihn bedeutet. Sie soll damit aus der möglichen Willkürlichkeit und Abstraktheit gelöst und rational »in ruhigem Ton« ihm einsehbar gemacht werden. P vermittelt damit an Torsten das, was sie, sei es als Sinn der Hausordnung oder sei es intuitiv als Begründung des Verbotes verstanden hat. Es geht nicht um die Ausgrenzung vom Spiel, nicht darum, dass ein Kind, das in die Hosen uriniert hat, für andere Kinder eine Zumutung oder Belastung darstelle (»Der stinkt, mit dem möchte ich nicht spielen!«). Die Kausalität ist die des Schutzes des Kindes vor einer Erkrankung. Mit nassen Hosen bekommt man draußen eine Erkältung mit



Schnupfen und Husten. Die Folgen sind also so gravierend und von einer Art, dass Torsten sie vermeiden wollen müsste. Mit einer Erkältung muss er das Bett hüten und kann erst einmal nicht mehr in den Kindergarten gehen. Das Spielen falle dann erst einmal ganz aus.

Als ob P sich selbst von der zwingenden Logik ihrer Argumentation überzeugt habe, versucht sie es mit einem bestätigenden Echo und der rhetorischen Frageform des »Oder«, das allein ein bestätigendes »wohl wahr!« enthält und damit unmittelbare Zustimmung nach dem Muster erheischt: Alles klar, ich bleibe im Raum!

P setzt mithin auf eine Begründungspflicht für erzieherische Eingriffe in die Freiheitsrechte, die Kindern gegenüber vorgetragen werden. Erwachsene müssen stellvertretend Verantwortung tragen, wo die Kinder sie für sich noch nicht zeigen können. Zugleich aber liegt der Begründungsverpflichtung die Annahme zugrunde, dass Kinder, auch wenn sie in ihren emotionalen Bedürfnissen unvernünftig urteilen, in der Distanzierung von der Spontanbefriedigung solcher Bedürfnisse (Lass uns mal ruhig darüber reden!) sehr wohl in der Lage sind, die für sie getroffenen Entscheidungen als vernünftig zu erkennen und auch praktisch anzuerkennen. Deswegen malt P die Folgen konkret aus, die eine Nichtbeachtung der Regel nach sich ziehen dürfte. Sie legitimiert also die Regel und hofft auf die Bereitschaft des Kindes, der Regel als Ausdruck seines Interesses aus innerer Überzeugung zu vertrauen. Womit das Motiv, genervt zu sein, entfiele.

Diese Erwartung ist freilich paradox konstruiert. Denn das gute Zureden und der Appell an die Vernunft sind gerade etwas, was »nervt«. Die Kinder spüren, dass der Mahner im Recht ist, aber sie wollen nicht, dass er es ist. Im Genervten liegt also auch eine widerspenstige Reaktion, mit der man sich gerade dem Zwangsinstrument vernünftiger Argumentation entziehen will. Das also, was im Alter der Praktikantin schon nicht aufginge, will P nun von Kindergartenkindern verlangen! Die Einsicht, dass die gegen die Erfüllung der Aktualbedürfnisse gerichtete Regel in Wahrheit diesen Bedürfnissen dient!

Während Sylvia diese Form des postulierten rationalen Diskurses mit Kindern nicht praktiziert, sondern Regeln vorgibt, zeigt die Novizin das Vertrauen in eine Erziehung zur Vernunft und vernünftige Kinder, deren Lebensferne sie selbst erfahren hat.

Das Sprachspiel der nervenden Erwachsenen rückt sich auch in der Vereinnahmung aus, die in dem »Das möchtest du doch sicher nicht, oder?« liegt. Dem Kind bleibt nur eine bockige Reaktion übrig, mit der es auch sagen könnte: Ich nehme in Kauf, Husten und Schnupfen zu bekommen, ich will doch nach draußen zum Spielen! Es müsste sich also ins volle Unrecht setzen, womit der Zwangscharakter der rationalen Argumentation noch einmal bestätigt wird. Das Kind selbst kann gar kein Einsehen in die Notwendigkeit entwickeln, sondern nur die nachvollziehen, die P ihm vorgelegt hat.

*Torstens Gesichtsausdruck war nicht weniger beleidigt als vor meiner Erklärung.*

P erkennt, dass ihr Versuch einer pädagogischen Aufklärung über den Sinn des Gebotes der Erzieherin fehl geschlagen ist. Die Situation ist nicht besser geworden. Ihre Hoffnung, dass das Kind nun gelassener mit der Situation umgehen könne, nicht nach

draußen gehen zu dürfen, ist nicht aufgegangen. P wählt zur Charakterisierung der inneren Lage des Kindes jetzt das Wort »beleidigt«. Auch dies ist eher Ausdruck einer Unsicherheit darüber, was das Kind wirklich fühlt, als dass es taugen würde, die Reaktion eines Kindes zureichend zu erfassen. Es scheint für P so zu sein, als ob Torsten eben nicht einsehen könne, warum er im Gruppenraum verbleiben müsse. Beleidigt sein, wäre so etwas wie ein verstärktes Schmolten über ein Unrecht, das ihm angetan worden ist. Möglich ist auch, dass er das gute Zureden von P nicht ertragen konnte und er sich von ihr abwendet, und das nicht zuletzt, weil sie ihn mit ihrem Appell an die Vernunft unter Druck gesetzt hat und eben nicht auf sein Bedürfnis eingegangen ist. Vielleicht hat ihn nicht das »genervt«, was Sylvia ihm sagte, nun aber die Rede von P.

*Von der Überzeugung, immer noch draußen spielen zu müssen, hatte ich ihn also noch nicht abgebracht.*

P setzt ihren Versuch, sich das beleidigte Verhalten des Kindes zu erklären durch zwei weitere Zuschreibungen fort. Sie erkennt in Torsten ein Kind, das nicht etwa spielen möchte, sondern »muss«. Torsten könnte auch im Gruppenraum spielen, aber er will unbedingt mit den anderen nach draußen. Sei es, dass sich hier ein Machtkampf zwischen dem Kind und der Erzieherin ereignet, sei es, dass er unbedingt mit den Kindern/einem Kind draußen zusammensein will. Jedenfalls steht das Kind unter dem Zwang, sich mit dem eigenen Interesse durchzusetzen. Insofern ist es in dem Augenblick nicht oder nur schwer mit Bezug auf das vernünftige Handeln anzusprechen. Wie kann man dann aber mit dem Kind ins pädagogische Geschäft kommen? Dass P dieses anhaltend vorhat, kündigt sie mit dem »noch nicht« an.

Wenn P darauf hinweist, dass sie sich darum bemüht hatte, das Kind von der fixen Idee »abzubringen«, draußen spielen zu müssen, so zeigt sie ein pädagogisches Motiv – das des Umlenkens –, das sie freilich augenscheinlich falsch instrumentiert hatte. »Abbringen« bedeutet zugleich, dass P von Anfang an das Ziel hatte, Torsten zur Befolgung der Regeln zu führen. Torsten hatte aber noch gar nichts gegen die Regel unternommen, sondern nur genervt geguckt. Das heißt, in der Antizipation einer Verweigerung versuchte P, ihn von einer unterstellten fixen Idee abzubringen.

Positiv kann man das als Krisenprävention verstehen, negativ aber als Verschärfung eines Konfliktes, der als solcher noch gar nicht aufgebrochen war. Insofern begibt sie sich in die Situation, die Regelverletzung ggf. allererst durch ihr vernünftiges Einreden (als Trotzreaktion) zu motivieren.

Darin zeigt sich das Mechanische des Abbringens vom »müssen« mithin selbst als ein Zwang der Erziehung. Es resultiert aus der Zwanghaftigkeit der Subsumtion des Falles unter eine Regel. Eine Verständigung über das Verhalten in der Situation des Kindes wird von daher erst gar nicht in den Blick genommen. Es gilt mit der Regel bereits als festgelegt: Wenn Kinder keine trockene Kleidung haben, dürfen sie nicht nach draußen!

*Aus irgendeinem Grund schien es mir wichtig, dem Jungen verständlich zu machen, dass es unmöglich war, mit einer nassen Hose auf den Hof zu gehen, auch wenn es 28 Grad waren.*

Das Mechanische der Regelbefolgung wird nun von P selbst gespürt, indem sie sich zum Vollzugsorgan eines institutionell geregelten Willens erklärt. P bekennt, dass sie nicht zu sagen vermag, warum sie die Regel dem Jungen unter den besonderen Bedingungen des Falles verständlich machen wollte. Mit ihr geschah etwas. Sie handelt aus einem ihr nicht ganz durchsichtigen Grund, damit unter einem Zwang. In dem Fehlen einer Klarheit über die Gründe steckt auch schon der Zweifel, ob sie wirklich geltend gemacht werden können. Denn der Nachsatz »auch wenn es 28 Grad waren«, gibt zu erkennen, dass es von der medizinischen Seite aus betrachtet schlechterdings keinen Sinn macht, das Kind mit nasser Hose in den kühleren Räumen zu belassen, während die Außentemperatur günstiger für den Jungen ist. Gefahr ist also weder auf dem Hof noch in den Räumen in Verzug. Draußen wäre es sogar möglich gewesen, dem Jungen die Hosen auszuziehen und damit gegen die wie auch immer problematische Situation, lange in nasser Wäsche herumzulaufen, etwas zu tun. (Interessanterweise kommt niemand auf die Idee, das Kind draußen nackt herumlaufen zu lassen, was auch inzwischen in katholischen Kindergärten während eines heißen Sommertages vorkommt.)

P reflektiert damit die Unsicherheit, in der sie steckt, weil sie Respekt vor der Regel hatte und gewillt war, sie durchzusetzen, und sie darum bemüht war, mit dem Kind eine Verständigung herbeizuführen, mit deren Hilfe die Frustration über das Hofverbot aufgehoben werden sollte. Zugleich wird mit der Wendung »irgendeinem Grund« deutlich, dass P der Identifikation mit einer Rolle aufgesessen ist, die sie nicht rational begründen kann.

Die Naivität als Praktikantin, die noch beide Perspektiven des pädagogischen Verhältnisses in sich aushalten muss, die Erzieherin ist und noch erzogen wird und damit noch eine pädagogisch ungeformte, identifikatorische Nähe zu den Kindern besitzt, lässt sie stolpern darüber, dass mit dem Verbot etwas nicht stimmen kann. Indem sie an die Rationalität der Begründung der Regel glaubt, fällt ihr auf, dass sie auf den konkreten Fall eigentlich nicht angewandt werden kann. Aber die Reflexion bleibt bei der widersprüchlichen Einheit von »unmöglich« und »auch wenn es 28 Grad wären« stecken.

Sollte das Gebot deswegen doch auf eine Bestrafung des Jungen hinauslaufen? Wenn du immer wieder in die Hose machst, dann musst du die Konsequenzen ertragen, eben mit nasser Hose drinnen bleiben?

*Ich wollte wenigstens ablenken und fragte ihn: Torsten, du kannst einfach so nicht rausgehen. Das geht nicht, aber ich habe eine ganz tolle Idee, wir können ja etwas zusammen spielen.*

Wie eine Entschuldigung für die gespürte Willkür des Gebotes im konkreten Fall mutet denn auch die erweiterte Intervention gegenüber Torsten an. P versucht, von dem Konflikt abzulenken, bezieht sich noch einmal auf die Kraft des Gebotes (»einfach so«), die nicht außer Kraft gesetzt werden kann und bietet sich als Ersatz für die Spielkameraden draußen an. Sie verkündet das Angebot motivierend als eine »ganz tolle Idee«. Damit unterstellt sie eine gute Beziehung zum Kind, so dass sie als Ersatz für das Spielen mit den Kindern draußen eine »tolle« Alternative darstellt. Zuwendung soll kompensieren, was als Entzug von personaler Beziehung und Freiheitsraum erlebt worden ist.

Das dürfte freilich nur funktionieren, wenn Torsten von draußen auf drinnen umschalten kann und will. Das wird schon dann nicht der Fall sein, wenn das Kind sich wirklich auf draußen festgelegt hat und für den Fall, dass das nicht zu realisieren ist, als Verarbeitung des Verbotes sich lieber drinnen allein beschäftigen möchte. Das Spielangebot zeichnet sich durch fehlende Authentizität aus: Es geht nicht um ein Bedürfnis nach einem gemeinsamen Spiel, sondern um eine Ablenkung von einer versagten Aktivität. Das Spiel wird damit Mittel zu einem anderen Zweck und kann zu einer verlängerten und verstärkten Abwehr des Angebotes und der Person von P (»genervt«, »beleidigt«) führen.

*»Nein« sagte Torsten entschlossen. »Ich warte jetzt auf meine Maa« und kniete sich auf den Bauteppich.*

Torsten mag sich augenscheinlich so nicht entschädigen lassen. Er weist das Beziehungsangebot von P knapp und unmissverständlich zurück, indem er ankündigt zu tun, was Sylvia von ihm erwartet hat. Weil er seinen ursprünglichen Willen nicht bekommt, akzeptiert er nicht, mit einem Spiel mit P getröstet zu werden. Die Anweisung von Sylvia gibt er statt dessen als seinen Ersatzwillen aus. »Ich warte« auf meine Mutter. Torsten will sich solange auf dem Bauteppich beschäftigen.

Wieder geht die pädagogisch motivierte Zuwendung ins Leere. Der Versuch von P scheitert an dem Widerspruch zwischen dem Motiv der Zuwendung und der

Unmöglichkeit, es authentisch zu realisieren. Etwas wie objektiv Verfügbares tritt zwischen P und Torsten. Während das Kind das zum Ausdruck bringt, will P es überspielen.

*Ich sagte zu ihm: »Okay, wenn du das möchtest, dann warte auf deine Mutter«. Ich hielt es für besser, Torsten in Ruhe zu lassen.*

P hat nach der Erklärung des Kindes ein Einsehen. Sie spiegelt zur Sicherheit noch einmal ihr Verständnis der Aussage von Torsten und will ihn auf der Basis seines eigenen Entschlusses dann in Ruhe lassen. Das kann bedeuten, dass P lediglich nicht mehr weiter in das Kind dringen will, ansonsten aber die Situation und das Handeln von Torsten beobachten wird, um für ihn weiterhin zur Verfügung zu stehen, wenn er es will. Es kann aber auch eine Reaktion aus Enttäuschung darüber indizieren, dass das Kind die Beziehungsmühe von P zurückgewiesen hat. Im ersten Fall wäre es Ausdruck erzieherischen Taktes, im anderen wäre nun P »beleidigt«.

Bis zu diesem Zeitpunkt scheint es fast so, als ob die pädagogische Intervention der Praktikantin gänzlich überflüssig gewesen wäre: Torsten kennt die Regeln des Hauses und er ist gewillt, sie hinzunehmen, auch wenn er genervt ist. Allein P meint, etwas für den Jungen tun zu müssen, ohne dass sie die Regeln außer Kraft setzen und ohne dass sie deren negative Folgen aufheben könnte. In diesem Sinne verschlimmbessert sie die Situation, wenngleich sie mit wacher Aufmerksamkeit und Verständnis ans Werk geht. Denn sie bewahrt mit ihrer Intervention anders als die Erzieherin ein Gespür für die Unangemessenheit der Behandlung von Problemlagen wie der von Torsten mit generalisierten Regeln des Umganges, die faktisch als Sanktionen erlebt werden (können).

Torsten zeigt ein Verhalten, mit dem er bei allem inneren Widerstand beweist, dass er bereit ist zu tun, was alle Kinder im Kindergarten unausgesetzt lernen sollen, dass sie nämlich anders als in der Familie nun auf ein abstraktes Regelwerk ausgerichtet werden, das generalisiertes Verhalten der Kinder bewirken soll. Dieses impliziert eine Befolgung von Anweisungen des Typs »alle Kinder dürfen nicht und wir müssen hier tun« und eine Einweisung der Kinder in die Regeln (auch) des Hauses ohne Ansehen der Person. In diesem Sinne wendet sich Sylvia nicht an Torsten, vielmehr erklärt eine Erzieherin einem Kind, was in solchen Fällen gilt.

P weiß, dass sie als Praktikantin Repräsentantin dieses Regelwerkes ist und dafür zu sorgen hat, dass es nicht zu Regelverletzungen kommt (weswegen sie wie selbstverständlich die Aufgabe übernimmt, ihn daran zu hindern). Auf der anderen Seite sieht sie die Notwendigkeit, sich dem Kind individuell zuzuwenden, Verständnis für ihn in seiner besonderen Lage zu zeigen. Aber während sie das dem Kind gegenüber ausdrücken will, muss sie zugleich darauf achten, dass sie nicht in Konflikt mit den geltenden Regeln gerät. Sie übersieht dabei, dass das Kind möglicherweise gar nicht den Konflikt erlebt, den sie empfindet, denn das Kind ist anders als P bereits auf die Regeln geeicht, es hat gelernt, was man tun soll und nicht darf.

Mit gutem pädagogischen Willen begeht P also einen typischen Anfängerfehler? Hat sie aus einer Mücke einen Elefanten gemacht?

*Schließlich war bereits der dritte Tag hintereinander, an dem Torsten in die Hose gemacht hatte.*

Augenscheinlich ist da doch ein Problem, das mit Bezug auf eine Regel nicht pädagogisch zureichend bearbeitet ist. P ist aufgefallen, dass das Kind nun schon über mehrere Tage eingenässt hat. Dafür können verschiedene Ursachen gelten: Vielleicht bestehen verschärfte Konflikte des Kindes mit der Gruppe, mit den Eltern? Vielleicht ist es erkrankt? Mit dem mehrfachen Einnässen am Tage könnte es sich um eine Krise des Kindes handeln, deren Ursachen erkannt werden müssten: Torsten, der in seinem Alter bereits sauber und trocken sein sollte, nässt nicht aus Versehen ein, sondern scheint ein gravierendes Problem zu haben.

Die Erzieherin wie auch die Mutter haben das Symptom registriert, weswegen Torsten Ersatzkleidung mitbekommen hat. Aber es wird mit der Kleidung rein technisch, d.h. mit Blick auf die Beseitigung der Folgen, nicht pädagogisch, d.h. mit Blick auf mögliche Ursachen behandelt. Deswegen besteht für Sylvia das Problem allein darin, dass die Mutter nicht genügend Wäsche hinterlegt hat, so dass Torsten mit nasser Hose auf die Mutter warten muss. (Das Protokoll verzeichnet keine Reaktion des Kindes auf die nassen Hosen, so dass es fast so scheint, als ob das Kind mit seiner Unpässlichkeit kein Problem hat. P sucht, findet aber keine weiteren Hinweise auf mögliche Ursachen.)

Für den Fall, dass ein tiefergehendes Problem vorliegen sollte, wird die Mutter von Sylvia verantwortlich gemacht. Sie hat allein die Aufgabe übernommen, die Folgen eines Problems zu bearbeiten. In der geschilderten Situation kann sie nicht einmal das. Ansonsten wird der Mutter mit dem auf sie wartenden eingenässen Kind signalisiert, dass sie für das Abstellen des kleinen und des ggf. größeren Problems zu sorgen hat.

Diesen Delegationsmodus, der auf Kosten des Kindes geht, scheint P zu spüren. Von daher sucht sie Kontakt mit dem Jungen, der zugleich mit seinen nassen Hosen Opfer einer Erziehung zu sein scheint, die vom Elternhaus ausgeht, nun aber in ihrem Problemgehalt in die Einrichtung hineingetragen wird.

Als Praktikantin beobachtet P, dass der Konflikt mit Torsten auf eine weitergehende pädagogische Aufgabe verweist. Sie bemüht sich zwar um den Jungen, verbleibt aber notwendigerweise auf der Ebene der Vertreterin der Institution des Kindergartens gegenüber dem Elternhaus. Sie kann weder etwas an der Regel ändern noch sich wirklich auf das Kind einlassen, um an die Ursachen für das Einnässen heranzukommen.

*An den ersten beiden Tagen hatten wir ihm Sachen zum Umziehen gegeben, aber weil seine Mutter die Kleidungsstücke, die er angezogen hatte, noch nicht in die Einrichtung gebracht hatte, war dies heute nicht möglich.*

Resignierend wird auf den Wäschemangel als Hinderungsgrund verwiesen. Wenn man nichts an der Situation ändern kann, was kann man dann tun?

*Auf eine andere Weise erschien es mir vielleicht ganz gut, wenn Torsten merken würde, dass er, wenn er in die Hosen gemacht hat, nicht raus darf.*

Unvermutet wechselt P nun die Perspektive ihres Engagements. Die unbestimmt bleibende »andere Weise« dürfte sich auf die erzieherische Implikation des Problems beziehen lassen. Sie hat nun mit dem Jungen erst einmal nichts mehr zu tun und reflektiert darüber, was aus dem bislang Geschehenen folgen könnte. Sie spricht gegen das Scheitern der eigenen pädagogischen Bemühungen die Hoffnung aus, dass die Episode dennoch ein gutes Ende haben möge. Mit der Einschränkung des »vielleicht« wird zwar eine Unsicherheit über die Wirkung des Verbotes ausgedrückt, aber zugleich auch die Möglichkeit, dass Torsten gemerkt hat, welche unangenehmen Konsequenzen es hat, wenn er in die Hose macht. Er wird nun versuchen, rechtzeitig auf die Toilette zu gehen? Das Problem wird damit undefiniert in eines der über Lohn und Strafe gesteuerten (Selbst)Erziehung.

Aber P will das (noch nicht) offen aussprechen. Es kann so etwas wie die List einer pädagogischen Unvernunft eintreten, die positive Wirkung einer an sich nicht richtigen Praxis.

*Ich stand auf. Ayse, ein türkisches Mädchen (6.2) lief auf mich zu und fragte: »Spielst du mit mir ‚Maus pass auf?‘« Zwei weitere Kinder, Jenny (5.3) und Ali (6.8) wollten mitspielen. Ich sagte »Okay. Setzen wir uns doch an den Spieltisch.«*

In dem Augenblick, in dem P den Gruppenraum verlassen möchte, um zu den anderen Kindern in den Hof zu gehen, kehren Kinder in den Gruppenraum zurück und verwickeln P in ein Spiel. Diese spontane Zuwendung der Kinder mag P für die Zurückweisung durch Torsten entschädigen. In Anwesenheit des Jungen beginnt eine Aktivität, die dieser nicht eingehen wollte. P kann auf diese Weise beobachten, wie Torsten sich im Folgenden weiter verhalten wird.

*Das taten wir dann auch. Während wir spielten, kamen Svenja und Kerstin in den Gruppenraum und setzten sich zu Torsten auf den Bauteppich.*

*Svenja nahm ein Auto aus der Kiste, die auf dem Teppich stand. Dann schob sie es über den Teppich. Kerstin tat dies ebenfalls, und auch Torsten, der die beiden Mädchen beobachtet hatte, tat es ihnen nach. Schnell waren die drei Kinder in ein Autorennspiel vertieft.*

Es dürfte schwer sein, klare Aussagen über die Motivstrukturen der beiden Mädchen, Svenja und Kerstin, zu treffen. Auffällig aber ist, dass die beiden Kinder den zunächst allein im Gruppenraum zurückgelassenen Jungen aufsuchen und nicht zur anderen Spielgruppe stoßen. Dabei setzen sie sich zu Torsten, ohne dass sie ihn direkt ansprechen oder zu einer gemeinsamen Aktivität einladen. Sie nehmen Autos und bewegen sie über den Bauteppich. Durch diese beiläufige Weise des Spiels fühlt sich Torsten einbezogen. Auch er beginnt mit einem Auto zu fahren. Aus der isolierten Aktivität der Kinder entsteht zwanglos eine gemeinsame, das von P beobachtete Autorennen.

P zeigt, während sie mit den Kindern spielt, nicht nur ein anhaltendes Interesse an Torsten, sondern auch die Fähigkeit, die Beziehungen unter den Kindern zu beobachten und dabei die Dynamik ihrer eigenen Spielverläufe.

Das Verhalten der beiden Mädchen kann P als kritisch-konstruktiven Kommentar zum eigenen Versuch verstehen, wie man mit dem ausgegrenzten Jungen in eine Beziehung eintreten kann, die nicht instrumentell ausgerichtet ist, dabei demonstrativ Erziehung kommentiert und dennoch pädagogisch wirksam werden kann. Die Kinder machen ihr vor, wie man ein Kind durch gemeinsames Spiel ablenken und trösten kann.

*Nachdem Ali, Jenny, Ayse und ich unser Spiel beendet hatten, saßen Torsten, Svenja und Kerstin gemeinsam am Spieltisch und spielten mit Perlen.*

Den beiden Mädchen gelingt es sogar, den Kontakt aufrecht zu erhalten, nachdem das Jungenspiel mit den Rennautos überführt wurde in das Mädchenspiel mit den Perlen.

*Ich verließ kurz darauf den Gruppenraum, um das WC aufzusuchen. Als ich den Gruppenraum wieder betrat, bemerkte ich, dass Torsten sich nicht im Raum aufhielt. Ich sah nach draußen auf den Spielplatz und entdeckte Torsten. Im Sandkasten. Sein Bruder, der achtjährige Marius war ebenfalls dort.*

Was war geschehen? Möglicherweise war das Spiel mit den Mädchen beendet worden, der Bruder war hinzugetreten und Torsten mit ihm nach draußen gegangen. P bezieht das Verhalten indirekt auf sich. Sie betont wie zur Rechtfertigung des eigenen Verhaltens, dass sie nur kurz zur Toilette gegangen ist. Das hat ausgereicht, um Torsten die Möglichkeit zu geben, auf den Hof zu entweichen?

P hatte während des Spiels zwar keine Aufsichtspflicht für Torsten, aber mit dem verbotenen Verlassen des Raumes, drängt sich ihr der Eindruck auf, dass nicht nur sie den Jungen während der gesamten Spielphase beobachtet hat, sondern dieser auch sie. Kaum verlässt P den Raum, büchst Torsten zum Sandkasten aus? Da sie sich als Repräsentantin der Regel sieht, kann sie über deren Verletzung nicht einfach hinwegsehen. Nun hat Torsten doch noch seinen Willen durchgesetzt?!

*Er (Marius) kam manchmal etwa um 11 Uhr von der Schule aus in den Kindergarten und ging dann mit seiner Mutter und Torsten nach Hause.*

*Ich ging zum Sandkasten und fragte Torsten: »Wer hat dir denn erlaubt, auf den Hof zu gehen?«*

Das Auftauchen des älteren Bruders war für Torsten vielleicht der Auslöser für sein Entweichen. So als ob er nun nicht mehr der Aufsicht der Erzieher unterliegen würde, nimmt er sich mit dem Bruder – als wäre er nun in der Familie – die Freiheit zu tun, nach was ihm der Sinn steht.

Das kann P augenscheinlich nicht hinnehmen. Es wäre die völlige Infragestellung ihrer Autorität. Mit der Frage nach dem, der ihm erlaubt habe, im Sandkasten zu spielen, verlängert sie die zu Beginn der Szene gezeigte Kommunikationsweise. Nun aber verschärft sie die Auseinandersetzung entsprechend der eingetretenen Regelverletzung. Sie kann nicht davon ausgehen, dass jemand die Erlaubnis gegeben hat, insofern zielt die Frage auf das Eingeständnis des Kindes, ohne Erlaubnis in den Hof gegangen zu sein.



Das bedeutet, dass sie weiterhin darum bemüht ist, das Problem durch Kommunikation zu klären, anstatt es durch Interaktion zu lösen. Denn sie verzichtet darauf, Torsten etwa mit einem strengen Fingerzeig in den Gruppenraum zu befehlen oder ihn energisch an die Hand zu nehmen und ihn, sofern es nötig wird, in den Gruppenraum zu bringen. Sie tut statt dessen so, als ob Torsten einen Fehler begangen habe, der mit Hilfe der Logik geheilt werden könne. Sobald er sich daran erinnere, dass niemand ihm eine Erlaubnis gegeben hat, werde er einsehen, dass er einen Fehler gemacht hat und sich wieder in den Gruppenraum trollen!? Das kann so nur funktionieren, wenn Torsten tatsächlich vergessen haben sollte, dass da ein Verbot ausgesprochen worden war. Sein Bruder kam herein und lud ihn ein, im Sandkasten zu spielen. So abgelenkt hat er seine nassen Hosen vergessen. Mit Hilfe der Frage wird er nun daran erinnert.

Dieses Kommunikationsspiel erlaubt es P, bei der eingeschlagenen Linie zu bleiben und den mit dem Verlassen des Gruppenraumes begonnenen Machtkampf nicht mit verschärften Mitteln auszufechten.

*Torsten antwortet beleidigt: »Niemand«*

Indem Torsten »Niemand« in beleidigtem Ton sagt, macht er deutlich, dass er keinen Spaß an den rhetorischen Manövern hat. Er ist es gewesen, der sich das Recht genommen hat, mit dem Bruder zum Sandkasten zu gehen.

*Ich forderte ihn auf: »Torsten, geh bitte wieder in die Gruppe. Wenn man eine nasse Hose hat, darf man nicht raus. Wir haben nun mal keine andere Hose mehr.«*

P nimmt die Antwort als Bestätigung ihrer Erwartung und pocht auf die Konsequenz, die aus der Antwort folgt. Mit einem energischen »bitte«, wird der Junge zur Umkehr aufgefordert. Stur kommentiert P den Befehl mit der ursprünglichen Begründung: Es gilt diese Regel, wir haben keine Ersatzhose, die Konsequenz lässt sich nicht überspringen. Damit vermeidet P jede Form der durch den Autoritätskonflikt verursachten Auseinandersetzung. Sie ignoriert faktisch, dass Torsten ihr als Person nicht gehorcht hat. Sie tritt statt dessen auf wie die Vertreterin von Recht und Gesetz. Damit versucht sie, pädagogisch konsequent zu bleiben. Wenn einmal etwas verboten wurde, dann muss es verboten bleiben. Gebote machen nur solange Sinn, wie ihre Einhaltung sanktionsbewährt überwacht und durchgesetzt wird.

P verweist mit ihrem erzieherischen Auftreten den Jungen in eine Ordnung, die der rechtsstaatlichen vergleichbar ist. Regeln sind für alle bindend, jeder ist ihnen unterworfen. Solange die Regeln gelten, müssen sie konsequent umgesetzt werden. Es kann keine Aushandlung über sie geben, mit der ihre Anwendung während ihrer Geltung zur Disposition gestellt werden kann. Solange die Erzieher die Ordnung bestimmen, müssen sich die Kinder ihr fügen.

Als ob das Kind diese Verselbstständigung der Ordnung spüren würde, reagiert es »beleidigt«.

*Vielleicht gehst du dann, morgen mal auf die Toilette, wenn Du merkst dass du musst.*

Aber ganz bleibt P nicht bei ihrer Linie. Denn das, was sie »auf andere Weise« »ganz gut fand«, nämlich die erzieherische Funktion, mit der die Regel verknüpft werden kann, kommt ihr nun als Verstärkung in den Sinn. Als ginge es um die Lösung des aktuellen Konfliktes, wird das Kind auf das Verhalten am morgigen Tag eingestimmt. P macht einen Vorschlag, mit dem der leidige Konflikt aus der Welt geschafft werden könnte. Dabei beschreibt sie die Lösung, als wäre sie eine, die mit etwas gutem Willen von Torsten ganz einfach vollzogen werden könnte. »Vielleicht [...] morgen mal auf die Toilette« wirkt fast so, als ob Torsten das schlicht in den letzten drei Tagen vergessen hätte, ähnlich wie er das Verbot vergaß. Das kann man als bewusste Entdramatisierung des in die Hose-Machens verstehen: Denk einfach dran, wenn du merkst, dass du musst, dass du dann auf die Toilette gehst.

Im Kindergarten ist die Reinlichkeitserziehung hier nicht mehr vorgesehen. Sie gehört ins Programm der Erziehung der Familie. P reagiert darauf, indem sie kontrafaktisch (oder nicht) Torsten behandelt wie jemanden, der seinen Harndrang eigentlich kontrollieren kann: Merkt er, dass er muss, kann er den Weg zur Toilette finden und wird nicht sorglos einfach in die Hose machen. Geschieht dies dennoch, so ist er darauf hinzuweisen, was von ihm als Selbstständigkeit erwartet werden kann, das muss reichen. Alles, was nicht mit dieser Erinnerung an die bereits vollzogene Erziehung erledigt werden kann, etwa eine organische Krankheit oder eine psychische, wird von der Normalerziehung nicht behandelt, es ist das Thema anderer Professionen.

Das Insistieren von P auf die Aufmerksamkeit Torstens für seinen Harndrang steht in diesem pädagogischen Kontext: Wer die Toilette aufsucht, zeigt Selbstachtung, Körperdisziplin und auch den Respekt gegenüber den Bedürfnissen der Gemeinschaft. Hier darf man sich nicht gehen lassen. Und auch wenn weder Erzieher noch Kinder augenscheinlich das Verhalten von Torsten in den vergangenen Tagen sanktioniert haben, bleibt doch die Verpflichtung zum nachdrücklichen Drängen auf die Selbstständigkeit des Kindes.

In dem »müssen« schließt sich sprachlich zusammen, was im konkreten Verhalten von Torsten augenscheinlich auseinander gefallen ist. Das organische »müssen« bedeutet Harndrang, das soziale hingegen die Weise, wie auf den Harndrang reagiert werden muss: Sobald Torsten »muss«, muss er auf die Toilette gehen.

*Torsten lief mit schnellem Schritt in den Gruppenraum, stellte sich an den Frühstückstisch und sagte trotzig: »Aber der Marius darf raus, nee?«*

*Ich erwiderte »Ja, Torsten. Der Marius hat ja auch nicht in die Hose gemacht, oder?«*

*Torsten gab mir keine Antwort und drehte den Kopf zu Seite.*

Endlich, möchte man aus der Perspektive von P sagen, beginnt Torsten, sich auch argumentativ mit ihr auseinander zu setzen. Er wendet ein, dass er genauso behandelt werden möchte wie sein älterer Bruder, dem nicht verboten werden könne, draußen zu spielen. Er rekurriert damit auf ein Recht, das in der Familie gilt. Indem der Junge sich

auf den Begründungsdiskurs einlässt, hat P leichtes Spiel, die Logik ihrer Argumentation zu belegen. Sie reagiert gar nicht darauf, dass sie keine Aufsichtspflicht für das Schulkind hat, das den Bruder besucht oder abholt, sondern allein auf die Relation nasse Hosen und draußen spielen dürfen. Weil Marius trocken ist, darf er, was Torsten nicht darf. Womit noch einmal eingeschärft wird, dass alles davon abhängt, ob Torsten auf die Toilette geht. Als ob Torsten sich geschlagen gibt, dreht er den Kopf zur Seite.

*Marius kam in die Gruppe und unterhielt sich mit Torsten.*

Wieder ist es ein Kind, das den argumentativ unterlegenen Jungen auffängt. Nun kommt der Bruder und überbrückt die Zeit, bis die Mutter kommt.

*Als die Mutter die Jungen abholte, erklärte ich ihr: »Torsten hat schon wieder in die Hose gemacht. Wir hatten keine Hose mehr zum Umziehen für ihn. Er ist jetzt etwas beleidigt, weil er nicht mehr auf den Hof durfte.«*

Die einmal eingegangene Verantwortung für den Jungen trägt P weiter bis zur Übergabe des Jungen an die Mutter. Bündig erklärt sie der Mutter, was geschehen ist, ohne zu verschweigen, wo die Verantwortung der Mutter liegt. Zugleich bewahrt sie die Sympathie für das Kind, dessen Ärger über die entgangene Spielmöglichkeit und den Konflikt mit P sie nachvollziehen kann. Mit einer Mischung aus Bitte um Verständnis und Warnung wird die Mutter darauf aufmerksam gemacht, dass Torsten »etwas beleidigt« (also möglicherweise sauer, aggressiv wehleidig) auf das Erlebte zu sprechen kommen wird. P entlastet sich vor der Mutter damit von einer möglichen Schuldzuweisung.

Sie sagte: »Das macht nichts. Ich lass ihn dann heute auch nicht mehr nach draußen spielen. Er soll ruhig merken, dass er nicht einfach in die Hose machen darf.«

Aber die Mutter reagiert anders als erwartet. Sie übernimmt keine Verantwortung für das Verhalten des Sohnes. Statt dessen versteht sie die Hinweise von P als Aufforderung, mit der eingeschlagenen Linie der Erziehung fortzufahren, um dem Kind die Selbstdisziplin beizubringen, die es in den letzten drei Tagen nicht gezeigt hat. Aus dem mit der Gefahr für die Gesundheit pragmatisch begründeten Verbot, draußen zu spielen, wird die erzieherische Strafmaßnahme: Egal, ob mit nasser oder trockener Hose, Torsten wird an diesem Tag als Strafe überhaupt nicht mehr draußen spielen dürfen. Wer nicht hören will, muss fühlen.

P ist durch den Gang der Dinge inzwischen so verunsichert, dass sie die Veränderung der Behandlung des Kindes nicht mehr kritisch, sondern affirmativ abschließend kommentiert.

*In diesem Fall war es nicht nur die einzige Möglichkeit, Torsten zu verbieten, auf den Hof zu gehen, sondern auch eine sehr wirkungsvolle. Denn schließlich hat Torsten bis zu meinem Praktikumsende weder im Kindergarten noch zu Hause, wie ich von seiner Mutter erfuhr, in die Hose gemacht.*

Nichts scheint erfolgreicher zu sein als der Erfolg. Die Tatsache, dass Torsten nach diesem Tag (erst einmal) nicht mehr in die Hose gemacht hat, bestätigt seine Behandlung auf der ganzen Linie. Richtig war es, das Verbot auszusprechen, richtig war es auch, zusammen mit der Mutter dem Kind durch die Verschärfung der Reaktion, also durch Sanktionen deutlich zu machen, dass es aus Angst vor Strafe oder Zurücksetzung aufmerksam auf seinen Harndrang achten müsse. Es wird so getan, als ob das Verschwinden des Symptoms durch die konzertierte Aktion auch das Problem zum Verschwinden gebracht habe.

Es erfolgt eine Erziehung nach der black-box. Diese freilich passt zur Struktur der Normalerziehung, die abweichendes Verhalten mit Lohn und Strafe zu beseitigen versucht und ansonsten davon ausgeht, dass Kinder mit dieser Behandlung an das gewünschte Verhalten angepasst werden können.

### III

Über die Nachhaltigkeit der Bildungswirkung der Geschichte auf P lässt sich aus der Analyse kein Urteil ableiten. Dass aber die Brüche, die sich im Verlauf des Geschehens ergeben haben, zentral für den Aufbau orientierender Erfahrung geworden sein dürften, kann gleichwohl postuliert werden. P macht als Akteurin in der Geschichte einen Wandel durch, der sowohl ihre Aufmerksamkeit für pädagogische Anlässe des Handelns betrifft als auch die Deutung von Wirkungen der Behandlung des Kindes. Zunächst geht sie noch bewusst neugierig auf seine Situation ein. Sie setzt die Regel, die das Verbot des draußen Spielens nach sich zieht, dem Kind auseinander. Dabei merkt sie, dass sie pädagogisch nicht »Herrin im eigenen Hause« ist, sondern Vollzugsorgan für eine mechanische Bearbeitung des Problems. Das schärft in dieser Phase des Geschehens ihr pädagogisches Urteilsvermögen und verweist auf ihre Autonomie. Aber im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Jungen vermag sie diese Ambivalenzen, die sich aus ihrer Rollenerfüllung ergeben, abzuschütteln. Faktisch passt sie sich an die erzieherische Praxis an, die den Hintergrund der Regel bildet. Sie wird am Ende das Verhalten des Kindes mit Deutungen belegen, die es erlauben, abgehoben von seiner besonderen Situation dessen abweichendes Verhalten praktisch zu bearbeiten und es dank konditionierender Interventionen nicht mehr erklären zu müssen. P bedient die black box scheinbar mit Erfolg, während ihre Versuche, sie zu durchleuchten, praktisch erfolglos geblieben sind: Erst der verstärkte Druck, den Torsten verspürt, führt ihn dazu, sein Verhalten abzustellen.

Aus dem praktischen Interesse an der Zuwendung zu einem gefährdeten Kind wird im Verlaufe der Geschichte eine generalisierte Bereitschaft zur Anpassung an Regeln. Verspürt P in den ersten Abschnitten der Geschichte ein Unbehagen über die Behandlung des Jungen, so wird ihr im Verlaufe der Geschichte – als Reaktion auf das Verhalten des Kindes und dessen Weigerung, auf ihre Hinweise einzugehen – immer stärker die Lesart der Erzieherin als die richtige aufgenötigt. Mit der Auflösung der Geschichte wird diese noch getoppt durch die Reaktionsweise der Mutter. Das einnässende Kind verschwindet in einem doppelten Sinne: als Symptom und damit als Problem. Was immer für das Problem ausschlaggebend war und was immer die

vorläufige Veränderung des Verhaltens des Kindes bewirkt haben mag, die Ausrichtung an der Regel und ihre Nutzung als Erziehungsmittel hat funktioniert, und damit hat sich die Routine der Problembehandlung durchgesetzt.

Die mögliche Lektion für P lautet, dass man es immer so versuchen sollte, und erst wenn es so nicht klappt, wird man anders vorgehen müssen. Freilich wird die Aufgabe dann nicht mehr von den Erziehern zu bearbeiten sein. Ein standardisiertes Problemlösungsmuster setzt sich auf diese Weise als die empirisch »irgendwie« bewährte Praxis gegen das eingangs noch deutlich artikulierte Bedürfnis durch, an der besonderen Situation des Falles zu arbeiten. P erfährt auf diese Weise nichts über die Voraussetzungen, die zum Verhalten des Kindes geführt haben, sie lernt allein, wie man mit einem solchen Problem üblicherweise fertig wird. Dass dabei auf dem Schauplatz praktische Probleme und gedankliche Inkonsistenzen zurückbleiben (Wie kann man mit Kindern vernünftig argumentieren? Was ist bei 28 Grad Außentemperatur zu tun?), zählt nicht angesichts der Tatsache, dass Torsten trocken geblieben ist.

P hat die Dignität einer Praxis erfahren, die Erziehung durch die Unterwerfung unter Regelwerke organisiert. Die Institution erzieht, indem sie Gebote und Verbote ausspricht, die generalisierte Lösungen für auftretende Probleme bereit halten. P sieht in der Auflösung der Geschichte keinen glücklichen Zufall, der von einer unaufgeklärten Praxis berichtet. Sie scheint vielmehr so überwältigt von der List der pädagogischen Vernunft dieser Form von Praxis zu sein, dass sie alle Bedenken, die sie zu Beginn artikulierte, nun zurückstellt.

Besonders interessant dürfte vor diesem Hintergrund die Antwort auf die Frage sein, ob die vollzogene Fallrekonstruktion, unterstellt sie würde von P im Unterricht mitvollzogen, diese vor den Kurzschlüssen bewahren könnte, die sie im Begriff ist, als Orientierung für die Deutung von Praxisproblemen wie dem geschilderten zu übernehmen. Bedeutete das Stolpern über die Fallstricke, in denen man lernt, routiniert sich zu bewegen, dass eine andere professionellere Aufmerksamkeit aufgebaut werden kann?

Das Kind, das im Zentrum der Geschichte steht, spielt mit seinem Problem vor diesem Hintergrund eine bestätigende Rolle. Es beweist mit seinem Verhalten am Ende der Geschichte, dass richtig mit ihm verfahren wurde. Es hat sich nicht in der gewünschten Weise disziplinieren können, hat sich gegen die Behandlung durch die beiden Erzieher zunächst innerlich, später dann auch manifest aufgelehnt, schließlich aber nachgegeben und ist ihnen gefolgt. Mit Hilfe der verstärkten Sanktion der Mutter hat der Junge nun gelernt »aufzupassen«, wenn er Wasser lassen muss. Jedenfalls scheint es so zu sein. Neben dieser spezifischen Lernleistung steht die allgemeine, die sich auf das Regelwissen in der Einrichtung bezieht. Die legitime Autorität der Erzieher übersetzt das Kind in die Befolgung der Verhaltensregeln, und wo das Kind kein Einsehen hat, bleibt mit der Hinnahme der Autorität die Notwendigkeit sich zu fügen. Solange das Kind dieses Spiel spielt, kann es mit Wohlwollen seitens der Erzieher rechnen. Sobald es aber Probleme macht, die nicht mit den gängigen Erziehungsmitteln bearbeitet werden können, muss es mit anderer Behandlung rechnen. Im konkreten Fall zeigt das Kind aber die Fähigkeit zur Normalisierung durch erzieherischen Zwang.

Das sachliche Medium der Erziehung schwankt zwischen dem übergreifenden allgemeinen und dem spezifischen Anlass. Das eine bezieht sich auf die Einhaltung von Regeln, das andere auf das Einnässen. Beides wird mit Bezug auf die Regel verknüpft, die damit die Priorität einnimmt. Erziehung bedeutet die Durchsetzung der Regel, nicht aber die Behandlung des Einnässens. Dieses ist die Aufgabe des Elternhauses, jenes aber die des Kindergartens. Während es zunächst so scheint, als ob sich Erziehung allein auf die Durchsetzung der Regel konzentrieren würde, zeigt sich im Verlaufe der Geschichte, dass es im Kern um die Durchsetzung der Autorität geht und dass sich diese des Mediums Lohn und Strafe bedienen muss. Aus einer »negativen Erziehung« im Sinne Rousseaus, nämlich das Kind allein mit den natürlichen Folgen seines Tuns zu konfrontieren und auf jegliche Moralisierung und Personalisierung zu verzichten, wird eine stark an die Person des Erziehers gebundene Ausrichtung auf die Vermeidung von negativen Folgen im Falle der unausgesetzten Weigerung, auf Hamdrang mit dem Gang auf die Toilette zu reagieren.

Mehrere strukturelle Bedingungen der Erziehung werden in der analysierten Szene kenntlich:

- (1) Die widersprüchliche Einheit der Verpflichtung zu einer rationalen Begründung von Verhaltensregeln und ihrer konsequenten Thematisierung im Umgang mit den Kindern auf der einen und der Verhaltenssteuerung durch Lohn und Strafe auf der anderen Seite.
- (2) Die Szene zeigt, wie der Übergang von der familialen zur öffentlichen Erziehung Grenzziehungen produziert, die die Aufspaltung, die Delegation und die Abgrenzung von Verantwortung mit der Konsequenz einer Deprofessionalisierung der pädagogischen Arbeit nach sich zieht.
- (3) Sie zeigt, in welcher Spannung die Entwicklung von professionellen Einstellungen und Haltungen geschieht. P bringt in die erste praktische Erprobung den naiven Blick ein, der sie recht genau auf die Eigentümlichkeiten des Betriebes und auf die kreatürlichen Bedürfnisse sowie die Authentizität der Beziehungen blicken und die Situation der Kinder verfolgen lässt. Zugleich aber wird die ungeheure Kraft des pädagogischen Betriebs kenntlich, die zur Anpassung an Behandlungsroutinen nötigt. Theorien müssen entwickelt werden, die zu den Routinen des pädagogischen Betriebes so passen, dass sich dessen Alltagsroutinen als die richtige Behandlung der Probleme ausgeben lassen.

### Anmerkungen

- I Bei der im Folgenden analysierten Episode handelt es sich um ein authentisches Protokoll einer Erzieher-Schülerin, das im Rahmen des Projektes entstand, mit dem Kollegschaften in NRW der Frage nachgingen, wie man die konkreten Bewährungssituationen der Schüler/innen in der Praxis zum Gegenstand systematischer Analysen machen könne. Daraus entstanden Lehrbücher und die Methode »Aus Geschichten lernen«, vgl. Gruschka/Hesse/Michely/Schomacher: Aus der Praxis lernen – Schülerbuch und Lehrhandbuch, Düsseldorf 1995.